

ΑΠΟΨΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ

Πολυξένη Κ. Μπίστα
Σχολική Σύμβουλος
Φιλολόγων

Θεόδωρος Π. Κόκκινος
Διδάκτορας Παιδαγωγικής
Ε.Κ.Π.Α.

Αγγελική Μάρκογλου
Υποψήφια διδάκτορας
Παιδαγωγικής Ε.Κ.Π.Α.

Abstract

The purpose of the current study is to investigate how student teachers perceive their teaching training and pedagogical competence. The sample consisted of undergraduate students of the Departments of Philology and History and Archaeology (N = 533) of the University of Athens who completed a research tool on a voluntary basis after the completion of the Practicum. Main findings is that participants do not seem to fully realize substantial aspects of teaching and learning, and feel that the Practicum in its present form does not encourage them to it, wishing for this reason to undertake autonomous teaching. Also, it seems that representations they have since their secondary education years along with cultures of University Departments determine both the choice of subjects for teaching as well as the cause of their choice. Proposals regarding the reform of the Practicum and teacher education in general are discussed.

Λέξεις κλειδιά

Απόψεις φοιτητών, Διδακτική Κατάρτιση, Παιδαγωγική Επάρκεια, Πρακτική Άσκηση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών.

1. Σύντομη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Ένα ευρύ σώμα ερευνητικών μελετών υπογραμμίζει τη σημασία της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς συνδέει λειτουργικά τη θεωρία με την πράξη και συμβάλλει στη διδακτική αποτελεσματικότητα μέσα από τη συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και των ευθυνών που αυτός συνεπάγεται (Σπανός, 2013).

Η Π.Α. αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό πλαίσιο για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύει το ενδιαφέρον τους για εμβάθυνση στη μελέτη καινοτόμων προσεγγίσεων στη μάθηση και στη διδασκαλία, υποστηρίζει την επικοινωνία

τους με έμπειρους εκπαιδευτικούς, προσφέρει αίσθηση των πραγματικών συνθηκών της σχολικής τάξης και συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της διαδικασίας του στοχασμού (Beck & Kosnik, 2002, Hascher et al., 2004: 623-626, Smith & Lev-Ari, 2005). Σε έρευνα, μάλιστα, που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Αμπαρτζάκη κ.ά. 2013) διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των μελλοντικών εκπαιδευτικών τοποθετεί σε υψηλό επίπεδο την Π.Α. θεωρώντας την ουσιαστικό στάδιο των σπουδών τους. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με άλλα αποτελέσματα από τον διεθνή χώρο που αναδεικνύουν τη σημασία της (Kyriakou & Coulthard, 2000, Qazi et al., 2012).

Παρόλα αυτά οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι ικανοποιημένοι από την Π.Α., κρίνοντάς την μάλιστα ως τη μεγαλύτερη αδυναμία των βασικών τους σπουδών (Μπιλιώνη, 2003: 113, 144). Αυτό, ενδεχομένως, αποδίδεται στη σημαντική επιρροή που φαίνεται να προκύπτει στις προσδοκίες τους από την Π.Α. και στις προσδοκίες τους για τον μελλοντικό επαγγελματικό τους ρόλο λόγω των προσωπικών τους εμπειριών και αναπαραστάσεων, τις οποίες απέκτησαν στο πλαίσιο της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Calderhead, 1991, Παπαδοπούλου, 1999: 170). Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να ασκεί επιρροή στην ικανοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών από την Π.Α. είναι ο βαθμός επάρκειας που αισθάνονται ότι έχουν μετά την ολοκλήρωσή της. Σύμφωνα με τους O'Neill & Stephenson (2012) η αίσθηση επάρκειας (sense of efficacy) των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί προοδευτικά το ερευνητικό επίκεντρο τόσο στην Κύπρο όσο και στην Ελλάδα αλλά και σε διεθνές επίπεδο λόγω της συνάφειας που παρουσιάζει με την αποτελεσματική διδασκαλία, όταν οι φοιτητές μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους αναλάβουν διδακτικό έργο. Αξίζει να τονιστεί ότι η έννοια της αίσθησης επάρκειας προέρχεται από την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1977), ο οποίος υποστήριξε ότι το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) διαμορφώνει σημαντικά τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Έτσι, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση επάρκειας τείνουν να χρησιμοποιούν παραγωγική διδακτική συμπεριφορά, όντας ταυτόχρονα περισσότερο ενθουσιώδεις, ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν σύνθετες στρατηγικές. Όπως, όμως, υποστηρίζουν οι Woolfolk-Hoy & Burke-Spero (2005), όσο τα αισθήματα διδακτικής επάρκειας εδραιώνονται τόσο ισχυρότερη είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή. Ο Bandura (1986) εντοπίζει ως μία από τις βασικότερες πηγές των αισθημάτων επάρκειας την «αντιπροσωπευτική εμπειρία» (vicarious experience), η οποία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών μπορεί να προέρχεται από την παρακολούθηση διδασκαλίας εκπαιδευτικών με μεγάλη διδακτική εμπειρία.

Η συγκεκριμένη θεώρηση παραπέμπει σε αυτό που στην παιδαγωγική έρευνα έχει ιστορικά ονομαστεί «πρότυπο της μαθητείας». Διαχρονικά, έχουν αναπτυχθεί τρεις προσεγγίσεις στην πραγματοποίηση της Π.Α. (Smith & Lev-Ari, 2005): το πρότυπο

της «μαθητείας» (apprenticeship model), το πρότυπο της «εφαρμοσμένης επιστήμης» (applied science model) και το «αναστοχαστικό πρότυπο» (reflective model). Η πρώτη προσέγγιση προέρχεται από πρότυπα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασισμένα στις επιδόσεις (performance-based) ή τις ικανότητες (competency-based), τα οποία στόχευαν στην παρατήρηση και στον εντοπισμό διδακτικών συμπεριφορών που εμφάνιζαν την υψηλότερη συνάφεια με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων μετατρέπονταν σε «καλές ή καινοτόμες πρακτικές» και σε συγκεκριμένες ικανότητες που έπρεπε να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να θεωρούνται επαρκείς (Borko, 2004, Desimone, 2009, Moss, 2008). Έτσι, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν ένα έμπειρο «πρότυπο» (διδάσκων εκπαιδευτικός του συνεργαζόμενου σχολείου) από το οποίο αναμένεται να αντλήσουν στοιχεία για τη μετέπειτα δική τους εκπαιδευτική πορεία (Ba-charach et al., 2010, Starkey & Rawlins, 2012). Οι διδάσκοντες τους οποίους παρατηρούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί διδάσκουν με τέτοιο τρόπο, ώστε η διδασκαλία τους να προβάλλεται ως πρότυπο για μίμηση (Korthagen et al., 2005). Ενδεχομένως, γι' αυτό τον λόγο προκύπτουν ανησυχία και αντιδράσεις των εμπλεκόμενων με την Π.Α. εκπαιδευτικών, τα οποία όμως θα έπρεπε να μειώνονται, αν ληφθεί υπόψη η επισήμανση ότι οι παρατηρούμενες από τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς διδασκαλίες στον σχολικό χώρο είναι δειγματικές και όχι υπο-δειγματικές (Σπανός, 2013). Σημειώνεται σχετικά ότι «το μοντέλο της εμπειροτεχνικής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού, το οποίο προβλέπει παρακολούθηση πεπειραμένων εκπαιδευτικών και μιμητική εφαρμογή της διδακτικής τους συμπεριφοράς, είναι ότι το μοντέλο επικεντρώνει την προσοχή του στην εξωτερική διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού» (Ματσαγγούρας, 1999: 405). Σύμφωνα με ερευνητικά αποτελέσματα στον ελληνικό χώρο, οι ίδιοι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι οι προσδοκίες τους σχετικά με την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση στο πλαίσιο της Π.Α. εκπληρώνονται πλήρως, όταν περιορίζονται στο ρόλο της παρατήρησης (Οικονομίδης, 2007) χωρίς, παρόλα αυτά, να υποβαθμίζουν εντελώς τη συνεισφορά του συγκεκριμένου σταδίου (Μετοχιανάκης, 2002), το οποίο, όμως, θα οδηγήσει σταδιακά στην ανάληψη αυτόνομου διδακτικού έργου από τους ίδιους. Όπως υποδεικνύεται, μάλιστα, από άλλα ερευνητικά συμπεράσματα, η πρόθεση αυτή των μελλοντικών εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για αναμέτρηση με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας, ώστε να συστηματοποιηθεί και να αξιοποιηθεί η εργασία τους κατά την Π.Α. (Μαρκαντώνης, 1991, Σπανός, 1999).

Ερευνητικά πορίσματα από το ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο συγκλίνουν στο ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν κρίνεται ικανοποιητική (Καζαμιάς κ.ά. 1996). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Κασσωτάκη (2010), η Π.Α. των μελλοντικών εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί βασικό στοιχείο της, είναι υποτυπώδης ή απουσιάζει εντελώς στα Τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μόνη εξαίρεση τα Τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας των Φιλοσοφικών Σχολών και των συναφών προς αυτά.

Σε ό,τι αφορά, δηλαδή, τα Τμήματα Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας, οι φοιτητές / μελλοντικοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ένα πλαίσιο πρακτικής άσκησης που συνίσταται σε παρακολούθηση ενός αριθμού ωριαίων διδασκαλιών σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων, σε μια σύντομη συζήτηση με τον πανεπιστημιακό επιβλέποντα (άλλοτε με και άλλοτε χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτικού που δίδαξε) και τέλος στη συμπλήρωση και κατάθεση εντύπων παρατήρησης (Ε.Κ.Π.Α., 2015: 61-62). Αυτού του τύπου η Π.Α. αξιοποιεί αυτό που υποστηρίζει ο Schön (1987) σχετικά με τον αναστοχασμό-επί-της-πράξης (reflection-on-action), όπου η αναθεώρηση της διδασκαλίας επιχειρείται από τον εκπαιδευτικό είτε αμέσως μετά τη διεξαγωγή της είτε μετά από μεγαλύτερο διάστημα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια συνειδητή αποστασιοποίηση από τη διδακτική δραστηριότητα, η οποία ακολουθείται από μια ξεχωριστή περίοδο στοχασμού (Καλαϊτζοπούλου, 2001: 67, Φρυδάκη, 2015: 167-173). Ο συγκεκριμένος τύπος Π.Α. σχετίζεται με το πρότυπο της «μαθητείας» και «επιδόσεων/ικανοτήτων», όπως αναλύθηκαν παραπάνω.

Έτσι, φαίνεται πως οι φοιτητές των Τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας λόγω της ελλιπούς παιδαγωγικής κατάρτισης, η οποία φαίνεται να συνάπτεται σε ισχυρό βαθμό με τη συγκρότηση των προγραμμάτων σπουδών τους (Σπανός, 2004), δεν είναι σε θέση να συνειδητοποιήσουν το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού (Μπιλιώνη, 2003). Φαίνεται, δηλαδή, ότι τα πανεπιστημιακά τμήματα που προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιμένουν σε έναν μάλλον θεωρητικό προσανατολισμό, αφού η πρακτική άσκηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών οργανώνεται χωρίς σημαντική συσχέτιση με το περιεχόμενο σπουδών (Φρυδάκη, 2015). Η κατάσταση αυτή, ενδεχομένως, αποδίδεται εν μέρει και στην αντίληψη ότι η γνώση ενός αντικειμένου είναι επαρκής συνθήκη για τη διδασκαλία του, καθώς και στην ταύτιση των Παιδαγωγικών Επιστημών κυρίως με την εκπαίδευση των λειτουργών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κασσωτάκης, 2010).

2. Η παρούσα μελέτη

2.1. Ερευνητική μεθοδολογία

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση και η αποτύπωση τάσεων και απόψεων μελλοντικών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την Π.Α. και την Παιδαγωγική Επάρκεια. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι (α) ο εντοπισμός πιθανής τροποποίησης του αισθήματος ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειάς τους σε συνάρτηση με την παρακολούθηση του σχετικού μαθήματος και την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Π.Α. και (β) η διερεύνηση της πρόθεσής τους τόσο ως προς την ανάληψη αυτόνομου διδακτικού έργου στο πλαίσιο της Π.Α. (επιλογή γνωστικού αντι-

κειμένου και αιτιολόγηση της επιλογής τους) όσο και ως προς την επιθυμία τους για πραγματοποίηση καριέρας εκπαιδευτικού.

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πλαίσιο της Π.Α. των προπτυχιακών φοιτητών των Τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών την οποία διενεργεί ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η Π.Α. επικεντρωνόταν στην παρακολούθηση έως δέκα (10) ωριαίων φιλολογικών μαθημάτων σε μεμονωμένες σχολικές τάξεις συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων. Οι φοιτητές, μετά από κάθε παρακολούθηση, συζητούσαν με τον πανεπιστημιακό επόπτη που τους συνόδευε και, συνήθως, με την παρουσία του εκπαιδευτικού που πραγματοποίησε τη διδασκαλία. Τέλος, συμπλήρωναν και κατέθεταν τα έντυπα παρατήρησης των διδασκαλιών (Φρυδάκη κ.ά. 2013: 10). Στην έρευνα συμμετείχαν προπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες ($N = 533$) των Τμημάτων Φιλολογίας ($n = 57.9\%$) και Ιστορίας-Αρχαιολογίας ($n = 42.2\%$) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, η πλειοψηφία των οποίων ανήκε στο γυναικείο φύλο (79.6%). Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες σε προαιρετική βάση μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Π.Α. σε ερευνητικό εργαλείο που συγκροτήθηκε από τους συγγραφείς της μελέτης για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων. Το εργαλείο περιλάμβανε δύο ερωτήματα τύπου Likert και δύο διχοτομικά ερωτήματα, το δεύτερο εκ των οποίων αναλυόταν σε δύο υπο-ερωτήματα ανοικτού τύπου. Συγκεκριμένα, τα δύο ερωτήματα τύπου Likert ήταν: «Πιστεύετε ότι κατά την Π.Α. πρέπει να παρατηρούνται μόνο υψηλού επιπέδου διδασκαλίες;» και «Έχοντας ολοκληρώσει την Π.Α. αισθάνεστε επαρκέστεροι στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα;». Επίσης, τα δύο διχοτομικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής: «Σκοπεύετε μετά τη λήψη του πτυχίου σας να ακολουθήσετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;» και «Θα επιθυμούσατε στο πλαίσιο της Π.Α. να πραγματοποιήσετε διδασκαλία;». Τέλος, τα δύο υπο-ερωτήματα ανοικτού τύπου ήταν: «Σε ποιο γνωστικό αντικείμενο θα επιθυμούσατε να πραγματοποιήσετε διδασκαλία;» και «Για ποιο λόγο θα επιλέγατε το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο;».

Για την επεξεργασία των δεδομένων στην τελευταία ομάδα ερωτημάτων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων πληρούν τα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού. Για τη διασφάλιση της εσωτερικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης ανάλυσης εργάστηκαν δύο κωδικογράφοι, οι οποίοι εμφάνισαν υψηλό βαθμό συμφωνίας μεταξύ τους ($K_1 = .828, p < .001$ $K_2 = .712, p < .001$) ικανοποιώντας τις βασικές αρχές της αξιοπιστίας και της ομοιογένειας. Έτσι, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τρία επίπεδα: (α) περιγραφική απεικόνιση των κατανομών,

(β) έλεγχος ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών και (γ) έλεγχος ύπαρξης συστηματικών διαφορών των μέσων όρων (mean differences) σε ό,τι αφορά την πρώτη ομάδα ερωτημάτων και των συχνοτήτων των κατηγοριών σε ό,τι αφορά τη δεύτερη. Σημειώνεται ότι το σύνολο των μεταβλητών ελέγχθηκε ως προς τα χαρακτηριστικά του φύλου και της κατεύθυνσης σπουδών των συμμετεχόντων.

2.2. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή σχετικά με την επιθυμία των φοιτητών για παρατήρηση μόνο διδασκαλιών υψηλού επιπέδου πρέπει να σημειωθεί ότι δεν βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα συνολικά ($M = 2.16, SD = 1.21$). Επίσης, στη διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των συμμετεχόντων, πρέπει να αναφερθεί ότι ο υψηλότερος και ταυτόχρονα ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρείται από τους άντρες φοιτητές του Ιστορικού-Αρχαιολογικού τμήματος με τους άντρες της ιστορικής κατεύθυνσης σπουδών να σημειώνουν τον ανώτερο μέσο όρο στη συγκεκριμένη μεταβλητή ($M = 2.68, SD = 1.41$) και τους άντρες της αρχαιολογικής κατεύθυνσης το χαμηλότερο ($M = 1.5, SD = .92$).

Για τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των μέσων όρων της συγκεκριμένης μεταβλητής σε σχέση με το φύλο χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H, αφού πρώτα η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και δεν ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(1, 520) = 6.914, p = .009$). Σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών όμως χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), αφού η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(4, 513) = 1.453, p = .215$). Σημειώνεται ότι δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων τόσο ως προς το φύλο ($\chi^2 = 1.692(1), p = .193$) όσο και ως προς την κατεύθυνση σπουδών ($F = 1.584(4), p = .177$) (βλ. πίν. 1).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών, φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες φοιτητές αισθάνονταν επαρκέστεροι στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, διότι παρατήρησαν διδακτικές στρατηγικές που τους κάνουν να αισθάνονται επαρκέστεροι και συνδέουν αυτή την κατάσταση με την παρατήρηση διδασκαλιών υψηλού επιπέδου ($r = .178, p = .000$).

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι από τον έλεγχο συνάφειας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ όλων των μεταβλητών τύπου Likert με το σύνολο των διχοτομικών και των κατηγορικών μεταβλητών του ερευνητικού εργαλείου με τον δείκτη eta, προέκυψαν αδύναμες σχέσεις συνάφειας που καμιά τους δεν ξεπέρασε το .30.

Σε ό,τι αφορά τη μεταβλητή σχετικά με την αίσθηση ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας των συμμετεχόντων έπειτα από την ολοκλήρωση της Π.Α., πρέπει να σημειωθεί ότι, επίσης, δεν κινείται σε υψηλά επίπεδα ($M = 2.86, SD = 1$). Ακόμη, κατά τη

διερεύνηση που πραγματοποιήθηκε σε περιγραφικό επίπεδο σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των συμμετεχόντων, αξίζει να υπογραμμιστεί ότι ο υψηλότερος και ταυτόχρονα ο χαμηλότερος μέσος όρος προέκυψε ξανά από τους άντρες συμμετέχοντες που φοιτούσαν στο Ιστορικό-Αρχαιολογικό τμήμα όπως στην προηγούμενη μεταβλητή. Συγκεκριμένα, οι άντρες της ιστορικής κατεύθυνσης σπουδών σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο ($M = 3.15$, $SD = 1.03$) και οι άντρες της αρχαιολογικής κατεύθυνσης το χαμηλότερο ($M = 2.42$, $SD = 1.27$).

Για τη σύγκριση των μέσων όρων του συγκεκριμένου ερωτήματος σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis H, αφού πρώτα η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και δεν ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(1, 514) = 3.880$, $p = .049$). Σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών όμως χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της Ανάλυσης Διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA), αφού η παραδοχή της ομοιογένειας της διακύμανσης ελέγχθηκε και ικανοποιήθηκε με βάση το κριτήριο Levene's F ($F(4, 508) = 1.032$, $p = .390$). Η ανάλυση δεν έδειξε διαφορές σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τόσο ως προς το φύλο ($\chi^2 = .173(1)$, $p = .678$) όσο και ως προς την κατεύθυνση σπουδών των συμμετεχόντων ($F(4, 508) = 1.322$, $p = .261$) (βλ. πίν. 1).

Πίνακας 1: Σύγκριση μέσων όρων των ερωτημάτων τύπου Likert ως προς το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών

Παρατήρηση μόνο υψηλού επιπέδου διδασκαλιών^α					
Φύλο					
Άντρες		Γυναίκες		Kruskal-Wallis H	
M		χ^2			
2.33		2.11		1.692 (1)	
Κατεύθυνση σπουδών					
Κλασικό	Γλωσσολογικό	MNEΦ	Ιστορικό	Αρχαιολογικό	One-Way ANOVA
M	M	M	M	M	F
2.09	2.03	2.11	2.33	1.93	1.584 (4)
Αίσθηση ισχυρότερης ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας^β					
Φύλο					
Άντρες		Γυναίκες		Kruskal-Wallis H	
M		M		χ^2	
3		3		.173 (1)	
Κατεύθυνση σπουδών					
Κλασικό	Γλωσσολογικό	MNEΦ	Ιστορικό	Αρχαιολογικό	One-Way ANOVA
M	M	M	M	M	F
3	3	3	3	3	1.322 (4)

^αn = 529. ^βn = 524.

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα που περιγράφει την επιθυμία των συμμετεχόντων να πραγματοποιήσουν καριέρα εκπαιδευτικού έπειτα από την αποφοίτησή τους, η απάντηση ήταν σε υψηλό ποσοστό καταφατική (72.2%). Παρόμοια εικόνα προέκυψε και για το ερώτημα που διερευνά την επιθυμία των συμμετεχόντων για σχεδιασμό και πραγματοποίηση αυτόνομης διδασκαλίας (76%).

Σε σχέση με το φύλο των συμμετεχόντων σημειώνεται ότι οι συμμετέχουσες της κατεύθυνσης Μεσαιωνικής και Νεοελληνικής Φιλολογίας (MNEΦ) παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό καταφατικής απάντησης στο πρώτο ερώτημα (86.5%), ενώ το χαμηλότερο ποσοστό για τη συγκεκριμένη μεταβλητή προκύπτει από τις συμμετέχουσες της κατεύθυνσης Αρχαιολογίας (26.8%). Για το δεύτερο ερώτημα –επιθυμία των συμμετεχόντων να αναλάβουν αυτόνομο διδακτικό έργο στο πλαίσιο της Π.Α.–, αξίζει να αναφερθεί ότι το υψηλότερο ποσοστό προκύπτει ξανά από τις συμ-

μετέχουσες που φοιτούσαν στην κατεύθυνση ΜΝΕΦ (90.5%), ενώ το χαμηλότερο εξακολουθεί να προέρχεται από την κατεύθυνση Αρχαιολογίας αυτή τη φορά, όμως, από τους άντρες συμμετέχοντες (37.5%).

Από τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των συχνοτήτων ανάμεσα στην καταφατική και στην αρνητική απάντηση των δύο συγκεκριμένων ερωτημάτων (2 x 1 analysis) εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές υπέρ της καταφατικής απάντησης τόσο στο πρώτο ($\chi^2 = 113.186$ (1), $p = .000$) όσο και στο δεύτερο ερώτημα ($\chi^2 = 146.593$ (1), $p = .000$). Πραγματοποιήθηκε, επίσης, έλεγχος ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των κατηγοριών ως προς τον παράγοντα του φύλου από τον οποίο προέκυψε σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη μεταβλητή της επιθυμίας για πραγματοποίηση καριέρας εκπαιδευτικού ($\chi^2 = 5.517$ (1), $p = .019$, $\eta^2 = .014$) (βλ. πίν. 2). Ωστόσο, σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών εντοπίστηκε συστηματική διαφορά τόσο για την πρώτη ($\chi^2 = 56.717$ (4), $p = .000$, $\eta^2 = .152$) όσο και για τη δεύτερη μεταβλητή ($\chi^2 = 20.340$ (4), $p = .000$, $\eta^2 = .051$) (βλ. πίν. 2). Από τους post hoc ελέγχους προέκυψε σημαντική διαφορά τόσο για το ερώτημα σχετικά με την επιθυμία πραγματοποίησης διδασκαλίας ($\chi^2 = 54.317$ (4), $p = .000$) όσο και για εκείνο σχετικά με την επιθυμία για πραγματοποίηση καριέρας εκπαιδευτικού ($\chi^2 = 16.241$ (4), $p = .002$) μόνο για την κατεύθυνση Αρχαιολογίας.

Από τον έλεγχο συνάφειας που πραγματοποιήθηκε μεταξύ των δύο συγκεκριμένων μεταβλητών βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = 56.210$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .173$), υποδεικνύοντας την ισχυρή σχέση μεταξύ της πρόθεσης των φοιτητών για ανάληψη αυτόνομου διδακτικού έργου στο πλαίσιο της Π.Α. και της επιθυμίας για πραγματοποίηση εκπαιδευτικής καριέρας. Από τον έλεγχο συνάφειας, όμως, που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στις συγκεκριμένες μεταβλητές και στα ερωτήματα που περιγράφουν την επιλογή του γνωστικού αντικείμενου προς διδασκαλία και την αιτία επιλογής του δεν εντοπίστηκε καμία σχέση συνάφειας σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα σχετικά με το ποιο γνωστικό αντικείμενο θα επέλεγαν οι συμμετέχοντες για να διδάξουν στην περίπτωση που θα καλούσαν να αναλάβουν αυτόνομο διδακτικό έργο στο πλαίσιο της Π.Α., πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου των ερευνητικών δεδομένων, η οποία κατέληξε στη συγκρότηση συστήματος κατηγοριών. Από τη συγκεκριμένη ανάλυση προέκυψε ότι στην επιλογή του γνωστικού αντικείμενου προς διδασκαλία το υψηλότερο ποσοστό συγκέντρωσαν με οριακή διαφορά τα Αρχαία Ελληνικά (26.9%) και η Ιστορία (26.7%). Επίσης, σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών των συμμετεχόντων αξίζει να σημειωθεί ότι το υψηλότερο ποσοστό για τα Αρχαία Ελληνικά προέκυψε από τις συμμετέχουσες της κατεύθυνσης Κλασικής Φιλολογίας (47.8%), ενώ για την Ιστορία από εκείνες της κατεύθυνσης Ιστορίας (71.7%). Ακόμη, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι και για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία ακολουθούν κατά τακτική σειρά, φαίνεται

να υπάρχει επιρροή από την κατεύθυνση σπουδών, αφού για τη Νεοελληνική Γλώσσα το υψηλότερο ποσοστό προέκυψε από τις συμμετέχουσες της κατεύθυνσης ΜΝΕΦ (29.3%). Ωστόσο, εντύπωση προκαλεί ότι παραπάνω από τους μισούς συμμετέχοντες (60%) που φοιτούσαν στην κατεύθυνση Γλωσσολογίας θα επέλεγε να διδάξει Νεοελληνική Λογοτεχνία, δεδομένο που επαναλαμβάνεται και για το γνωστικό αντικείμενο των Λατινικών (20%) καθώς και για την κατηγορία του συνόλου των γνωστικών αντικειμένων της αρμοδιότητας του φιλολόγου (20%).

Από τον έλεγχο για την ύπαρξη συστηματικών διαφορών μεταξύ των συχνοτήτων των κατηγοριών ως προς το φύλο (βλ. πίν. 2) δεν προέκυψε διαφορά σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ενώ ως προς τη μεταβλητή της κατεύθυνσης σπουδών προέκυψε διαφορά για τα γνωστικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών ($\chi^2 = 34.116$ (4), $p = .000$, $\eta^2 = .247$), της Νεοελληνικής Γλώσσας ($\chi^2 = 13.707$ (4), $p = .008$, $\eta^2 = .228$), της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ($\chi^2 = 11.754$ (4), $p = .019$, $\eta^2 = .093$), της Ιστορίας ($\chi^2 = 125.861$ (4), $p = .000$, $\eta^2 = .918$) και των Λατινικών ($\chi^2 = 10.849$ (4), $p = .028$, $\eta^2 = .471$) (βλ. πίν. 2).

Από τους post hoc ελέγχους σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών προέκυψαν σημαντικές διαφορές για το γνωστικό αντικείμενο της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας μεταξύ των κατευθύνσεων Κλασικής Φιλολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 20.764$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .296$) και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 11.044$ (1), $p = .001$, $\eta^2 = .216$), της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας και των κατευθύνσεων Ιστορίας ($\chi^2 = 13.373$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .290$) και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 8.748$ (1), $p = .004$, $\eta^2 = .324$), καθώς και της κατεύθυνσης ΜΝΕΦ με τις κατευθύνσεις Ιστορίας ($\chi^2 = 17.986$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .299$) και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 10.211$ (1), $p = .002$, $\eta^2 = .249$). Φαίνεται, δηλαδή, ότι προκύπτει σημαντική διαφορά ως προς την πρόθεση διδασκαλίας του αντικείμενου της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας μεταξύ των φοιτητών του Τμήματος Φιλολογίας και του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας.

Για το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Γλώσσας προέκυψε διαφορά μεταξύ των κατευθύνσεων Κλασικής Φιλολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 6.774$ (1), $p = .012$, $\eta^2 = .270$), Γλωσσολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 9.577$ (1), $p = .004$, $\eta^2 = .504$), ΜΝΕΦ και Ιστορίας ($\chi^2 = 11.951$ (1), $p = .001$, $\eta^2 = .459$). Δηλαδή, στο αντικείμενο της Νεοελληνικής γλώσσας φαίνεται να επαναλαμβάνεται το μοτίβο της σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των Τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας με τη διαφορά, όμως, να εντοπίζεται στο συγκεκριμένο αντικείμενο μόνο στην κατεύθυνση Ιστορίας.

Για το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας και της κατεύθυνσης Ιστορίας ($\chi^2 = 9.134$ (1), $p = .003$, $\eta^2 = .190$), καθώς και της κατεύθυνσης ΜΝΕΦ και της κατεύθυνσης Ιστορίας ($\chi^2 = 7.758$ (1), $p = .007$, $\eta^2 = .136$), ευρήματα που επιβεβαιώνουν την επανάληψη του μοτίβου σημαντικής διαφοροποίησης των φοιτητών του Τμήματος Φιλολογίας από εκείνους του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας

ως προς την πρόθεση ανάληψης έργου και στο αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Σε ό,τι αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας προέκυψε ιδιαίτερα σημαντική διαφορά μεταξύ των κατευθύνσεων Κλασικής Φιλολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 87.362$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .919$) καθώς και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 33.547$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = 1.341$), των κατευθύνσεων Γλωσσολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 49.255$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .529$) καθώς και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 17.602$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .765$), των κατευθύνσεων ΜΝΕΦ και Ιστορίας ($\chi^2 = 51.630$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .506$) καθώς και Αρχαιολογίας ($\chi^2 = 14.589$ (1), $p = .000$, $\eta^2 = .455$).

Σε ό,τι αφορά την πρόθεση ανάληψης διδακτικού έργου στο γνωστικό αντικείμενο των Λατινικών εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ της κατεύθυνσης Κλασικής Φιλολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 6.212$ (1), $p = .025$, $\eta^2 = .621$), της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 8.024$ (1), $p = .010$, $\eta^2 = 1.146$), καθώς και μεταξύ των κατευθύνσεων ΜΝΕΦ και Ιστορίας ($\chi^2 = 5.598$ (1), $p = .031$, $\eta^2 = .699$) (βλ. πίν. 2).

Υπενθυμίζεται ότι από τον έλεγχο των συναφειών που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και στα ερωτήματα που αφορούν την επιθυμία για πραγματοποίηση καριέρας εκπαιδευτικού, ανάληψης αυτόνομου διδακτικού έργου στο πλαίσιο της Π.Α. καθώς και στην αιτία επιλογής του μαθήματος προς διδασκαλία δεν εντοπίστηκε καμία σχέση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα για την αιτία επιλογής του γνωστικού αντικειμένου σημειώνεται ότι την υψηλότερη συχνότητα παρουσιάζει η κατηγορία της απόκτησης διδακτικής εμπειρίας (30.4%) –εύρημα το οποίο μπορεί να συνδυαστεί και με το δεδομένο ότι η κατηγορία της αίσθησης παιδαγωγικής επάρκειας βρίσκεται στη δεύτερη θέση από το τέλος κατά τακτική σειρά (.9%). Επίσης, η κατηγορία της επιστημονικής εμβάθυνσης στο γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται στην τελευταία θέση κατά τακτική σειρά (.7%), δεδομένο, ωστόσο, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την αίσθηση επιστημονικής επάρκειας που προκύπτει από το 13.9% των συμμετεχόντων. Αξίζει, ακόμη, να σημειωθεί ότι σε σχέση με το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών το μεγαλύτερο ποσοστό για την κατηγορία της αίσθησης επιστημονικής επάρκειας προέκυψε από τους άντρες συμμετέχοντες της κατεύθυνσης Ιστορίας (33.3%), για την κατηγορία του προσωπικού και επιστημονικού ενδιαφέροντος από τους άντρες συμμετέχοντες της κατεύθυνσης Κλασικής Φιλολογίας (58.3%), ενώ εντύπωση προκαλεί το εύρημα σχετικά με τη συγκέντρωση του υψηλότερου ποσοστού στην κατηγορία της απόκτησης διδακτικής εμπειρίας από τους άντρες συμμετέχοντες που φοιτούσαν στην κατεύθυνση Αρχαιολογίας (66.7%). Στην κατηγορία της εφαρμογής του γνωστικού αντικειμένου δεν προκύπτει ποσοστό από τους άντρες συμμετέχοντες, ενώ και στις γυναίκες συμμετέχουσες το ποσοστό είναι πολύ μικρό στις διάφορες κατευθύνσεις σπουδών. Προκαλεί, επίσης, έκπληξη το ότι το μεγαλύτερο ποσοστό για την κατηγορία της εφαρμογής ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων προέρχεται από τις γυναίκες

συμμετέχουσες που φοιτούσαν στην κατεύθυνση Αρχαιολογίας (18.2%). Ακόμη, το υψηλότερο ποσοστό για την κατηγορία της αίσθησης ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας προέρχεται από τους άντρες συμμετέχοντες της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας (20%), ενώ για την κατηγορία της επιλογής του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου λόγω της φυσιογνωμίας του το υψηλότερο ποσοστό προέρχεται από τις συμμετέχουσες της κατεύθυνσης ΜΝΕΦ (36.4%). Τέλος, για την κατηγορία της επιστημονικής εμβάθυνσης στο γνωστικό αντικείμενο δεν προέκυψε ποσοστό από τους άντρες συμμετέχοντες, ενώ σε ό,τι αφορά τις συμμετέχουσες το υψηλότερο ποσοστό παρατηρήθηκε από εκείνες που φοιτούσαν στην κατεύθυνση Αρχαιολογίας (4.5%).

Από τον έλεγχο ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των συχνοτήτων για το ερώτημα της αιτίας επιλογής γνωστικού αντικείμενου προς διδασκαλία, εντοπίστηκε σημαντική διαφορά ως προς το φύλο για τις κατηγορίες της αίσθησης επιστημονικής επάρκειας ($\chi^2 = 4.208 (1), p = .040, \eta^2 = .072$) και της φυσιογνωμίας του γνωστικού αντικείμενου ($\chi^2 = 7.336 (1), p = .007, \eta^2 = .069$). Σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών βρέθηκε συστηματική διαφορά μόνο ως προς την κατηγορία της αίσθησης επιστημονικής επάρκειας ($\chi^2 = 10.892 (4), p = .028, \eta^2 = .187$). Από τους post hoc ελέγχους εντοπίστηκε σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ της κατεύθυνσης Γλωσσολογίας και Ιστορίας ($\chi^2 = 8.530 (1), p = .003, \eta^2 = .294$) (βλ. πίν. 2).

Από τον έλεγχο των συναφειών που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα στη συγκεκριμένη μεταβλητή και στα ερωτήματα που αφορούν την επιθυμία για πραγματοποίηση καριέρας εκπαιδευτικού, ανάληψης αυτόνομου διδακτικού έργου στο πλαίσιο της Π.Α. καθώς και στον τίτλο του γνωστικού αντικείμενου προς διδασκαλία δεν εντοπίστηκε καμία σχέση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Πίνακας 2: Έλεγχος ύπαρξης συστηματικής διαφοράς των συχνοτήτων των διχοτομικών και κατηγορικών μεταβλητών ως προς το φύλο και την κατεύθυνση σπουδών

	Φύλο		Κατεύθυνση σπουδών	
	Κριτήριο Pearson	χ^2	Κριτήριο Pearson	χ^2
	χ^2	η^2	χ^2	η^2
Εκδήλωση επιθυμίας				
Πραγματοποίησης εκπαιδευτικής καριέρας ^α	5.517 (1)*	.014	56.717 (4)**	.152
Πραγματοποίησης διδασκαλίας ^β	3.256 (1)		20.340 (4)**	.051
Επιλογή γνωστικού αντικειμένου^γ				
Αρχαία Ελληνικά (Αδίδακτο κείμενο)	.558 (1)		1.618 (4)	
Αρχαία Ελληνική Γραμματεία	2.309 (1)		34.116 (4)**	.247
Νεοελληνική Γλώσσα	2.769 (1)		13.707 (4)**	.228
Νεοελληνική Λογοτεχνία	2.752 (1)		11.754 (4)*	.093
Ιστορία	.704 (1)		125.861 (4)**	.918
Λατινικά	.045 (1)		10.849 (4)*	.471
Όλα τα γνωστικά αντικείμενα	.007 (1)		2.676 (4)	
Λόγοι επιλογής γνωστικού αντικειμένου^δ				
Αίσθηση επιστημονικής επάρκειας	4.208 (1)*	.072	10.892 (4)*	.187
Προσωπικό και επιστημονικό ενδιαφέρον	1.846 (1)		2.597 (4)	
Απόκτηση διδακτικής εμπειρίας	.027 (1)		4.187 (4)	
Εφαρμογή γνωστικού αντικειμένου	1.206 (1)		2.085 (4)	
Εφαρμογή ψυχοπαιδαγωγικών γνώσεων	1.178 (1)		3.008 (4)	
Αίσθηση παιδαγωγικής επάρκειας / ανεπάρκειας	2.472 (1)		3.667 (4)	
Φυσιογνωμία γνωστικού αντικειμένου	7.336 (1)**	.069	6.676 (4)	
Επιστημονική εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο	.719 (1)		4.304 (4)	

^αn = 526. ^βn = 531. ^γn = 397. ^δn = 358.

*p < .05. ** p < .01.

4. Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων του ερωτήματος σχετικά με την επιθυμία των συμμετεχόντων για παρακολούθηση διδασκαλιών υψηλού επιπέδου κατά τη διάρκεια της Π.Α. φαίνεται να υπονοείται μια αντίληψη των μελλοντικών εκπαιδευτικών που σχετίζεται με το συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας, καθώς οι

συμμετέχοντες δεν φαίνεται να έχουν εμβαθύνει στην πολυπλοκότητα των αξιών και των αλληλεπιδράσεων που περιλαμβάνει η διδασκαλία, η οποία δεν είναι μια απλή τεχνοκρατική διαδικασία, αλλά μέσα από αυτήν αναδεικνύονται συχνά οι αντιφάσεις και τα διλήμματα της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα ευρήματα ίσως μπορούν να αποδοθούν στην ανάκληση ισχυρών μαθητικών αναπαραστάσεων στους συμμετέχοντες, οι οποίες –σύμφωνα και με δικές τους μαρτυρίες σε προφορικό/ανεπίσημο επίπεδο κατά την πραγματοποίηση της Π.Α.– δεν τους επέτρεπαν να γνωρίζουν και να συνειδητοποιούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, κάνοντάς τους να αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή και στη «ρωγή» που μπορεί να επιφέρει η συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού μέσω της Π.Α. στις μαθητικές τους αναπαραστάσεις. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με ερευνητικά πορίσματα από τον διεθνή αλλά και από τον ελληνικό χώρο (Calderhead, 1991, Παπαδοπούλου, 1999). Επίσης, ενδεχομένως γι' αυτό το λόγο εντοπίστηκε συνάφεια με το δεύτερο ερώτημα που αναφέρεται στην αίσθηση επάρκειας, και, ενώ φαινομενικά αποτελεί παράδοξο, παρόλα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνει άλλα ερευνητικά ευρήματα που εξηγούν τη συσχέτιση της αίσθησης επάρκειας με την αντίσταση στην αλλαγή (Wolfolk Hoy & Burke-Spero, 2005).

Σε ό,τι αφορά το ερώτημα σχετικά με την αίσθηση ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας μετά την ολοκλήρωση της Π.Α., το εύρημα ότι οι μέσοι όροι και σε αυτό δεν κινούνται σε υψηλό επίπεδο, υπογραμμίζει πως οι φοιτητές φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι η διδασκαλία εμπεριέχει σύνθετες και αλληλοσυγκρουόμενες καταστάσεις και οι περιορισμοί που προκύπτουν από το πλαίσιο της Π.Α. δεν τους επιτρέπει να αισθανθούν επαρκείς στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα (Σπανός, 1999). Ως βασικότεροι παράγοντες αναδεικνύονται το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της Π.Α. (παρατήρηση 10 διδακτικών ωρών στην καλύτερη περίπτωση) αλλά και ο συγκεκριμένος τύπος υλοποίησης της Π.Α. (πρότυπο «μαθητείας» με απλή παρατήρηση διδασκαλιών χωρίς δυνατότητα ανάληψης διδακτικού έργου). Το τελευταίο εύρημα ισχυροποιείται, αν ληφθεί υπόψη ότι στο ερώτημα σχετικά με την επιθυμία των συμμετεχόντων για ανάληψη διδακτικού έργου η θετική ανταπόκριση υπήρξε εντυπωσιακή, στοιχείο που επιβεβαιώνουν και άλλα ερευνητικά αποτελέσματα στον ελληνικό χώρο (Μετοχιανάκης, 2002, Οικονομίδης, 2007, Σπανός, 1999). Η απουσία σημαντικών διαφορών ως προς το φύλο των συμμετεχόντων και την κατεύθυνση σπουδών τους και στα δύο πρώτα ερωτήματα αναδεικνύει μια ομοιογενή εικόνα που επικρατεί στους συμμετέχοντες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Στα ερωτήματα που διερευνούν την πρόθεση των συμμετεχόντων για πραγματοποίηση εκπαιδευτικής καριέρας και επιθυμίας ανάληψης διδακτικού έργου (και όχι απλής παρατήρησης) στο πλαίσιο της Π.Α. η απάντηση ήταν συντριπτικά καταφατική. Μάλιστα, οι σημαντικές διαφορές που εντοπίστηκαν ως προς το φύλο από τις γυναίκες συμμετέχουσες απηχούν τη γενικότερη συζήτηση στο διεθνή χώρο

σχετικά με τη «θηλυκοποίηση» της εκπαίδευσης (Kelleher, 2011). Επίσης, εκείνο που αξίζει να σχολιαστεί εδώ είναι η σημαντική διαφορά που προέκυψε ως προς την Αρχαιολογική κατεύθυνση και για τα δύο ερωτήματα, η οποία αναδεικνύει ότι οι συμμετέχοντες που ακολουθούν την κατεύθυνση Αρχαιολογίας ενδεχομένως αισθάνονται αρκετά απομακρυσμένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε αντίθεση, για παράδειγμα, με τους συναδέλφους τους που ακολουθούν την κατεύθυνση Ιστορίας. Στην πράξη, βέβαια, αρκετοί από τους αποφοίτους του Αρχαιολογικού γίνονται τελικά εκπαιδευτικοί. Η συνάφεια, ακόμη, που προέκυψε μεταξύ των δύο συγκεκριμένων ερωτημάτων υπογραμμίζει τη στενή σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της ουσιαστικής άσκησης στο πλαίσιο ανάληψης διδακτικού έργου και, ενδεχομένως, εξηγεί και το χαμηλό αίσθημα ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας που αισθάνονται οι συμμετέχοντες, εύρημα που αντιστοιχεί με προγενέστερα ερευνητικά συμπεράσματα στον ελληνικό χώρο (Σπανός, 1999).

Στο ερώτημα που αναφέρεται στην επιλογή γνωστικού αντικείμενου, αν οι συμμετέχοντες καλούνταν να αναλάβουν διδακτικό έργο, φαίνεται ότι τα Αρχαία Ελληνικά, τα οποία κατέχουν σημαντική θέση στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τείνουν να αποτελούν και προτεραιότητα στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων. Είναι πιθανό ότι οι αναπαραστάσεις από τα σχολικά χρόνια, στα οποία το συγκεκριμένο μάθημα κατέχει εξέχουσα θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα, να αποτελεί έναν από τους λόγους που ωθεί τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς σε αυτή την επιλογή. Παράλληλα, είναι πιθανό να συνδέεται και με την ταυτότητα του φιλόλογου εμπεριέχοντας και ένα ισχυρό ιδεολογικό υπόβαθρο. Ίσως πάλι οι συμμετέχοντες να αισθάνονται ασφαλείς για να διδάξουν ένα μάθημα που γίνεται με έναν φορμαλιστικό τρόπο και φαίνεται να μην συναντούν δυσκολίες στην προσέγγισή του. Από την άλλη πλευρά, εντύπωση προκαλεί η τρίτη στη σειρά επιλογή του μαθήματος της Λογοτεχνίας ακόμα και από τους φοιτητές του ΜΝΕΦ, δίνοντας την εντύπωσή τους ότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο ιδιαίτερα απαιτητικό στη διδακτική του προσέγγιση. Με ανάλογο τρόπο οι φοιτητές του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας επιλέγουν το μάθημα της Ιστορίας εξαιτίας της αίσθησης γνωστικής τους επάρκειας λόγω των σπουδών τους. Επομένως, φαίνεται να επαναλαμβάνεται ένα μοτίβο σημαντικής διαφοροποίησης μεταξύ των Τμημάτων Φιλολογίας και Ιστορίας-Αρχαιολογίας σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, παραπέμποντας σε ισχυρές και εδραιωμένες κουλτούρες στα συγκεκριμένα Τμήματα που ενδεχομένως σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών τους (Σπανός, 2001) αλλά και με ιδεολογικού τύπου συνδηλώσεις. Πρέπει να σημειωθεί ότι στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας κατά το ακαδημαϊκό έτος διεξαγωγής της ερευνητικής διαδικασίας (2012-2013) πραγματοποιείται απλή αναφορά των δύο υποχρεωτικών μαθημάτων Παιδαγωγικής που οφείλουν να παρακολουθήσουν οι φοιτητές και παράλληλα υπάρχει απλή σύσταση παρακολούθησης και τριών επιπλέον παιδαγωγικών μαθημάτων

σε προαιρετική βάση για την ενίσχυση της παιδαγωγικής επάρκειας των φοιτητών. Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι δεν πραγματοποιείται αναφορά στην Π.Α. στο χώρο του σχολείου (Ε.Κ.Π.Α., 2012: 28, 37). Επίσης, σημειώνεται ότι στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας δεν εντοπίστηκε εγγραφή σχετικά με την Π.Α. (Ε.Κ.Π.Α., 2012). Περαιτέρω διερεύνηση που θα συσχετίζει συστηματικά και ευρύτερα το πρόγραμμα σπουδών των Τμημάτων με αντιλήψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια κρίνεται απαραίτητη, ώστε να διαπιστωθούν βαθύτερες συνάψεις.

Σχετικά με το ερώτημα που διερευνά τους λόγους επιλογής του γνωστικού αντικείμενου αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θα επέλεγε να διδάξει κάποιο γνωστικό αντικείμενο με στόχο την απόκτηση διδακτικής εμπειρίας, εύρημα που μπορεί να συνδυαστεί τόσο με τη χαμηλή αίσθηση ψυχοπαιδαγωγικής επάρκειας που προέκυψε από το δεύτερο ερώτημα όσο και με το ότι στο συγκεκριμένο ερώτημα η κατηγορία της αίσθησης παιδαγωγικής επάρκειας βρίσκεται στη δεύτερη θέση από το τέλος κατά τακτική σειρά. Επίσης, εντοπίστηκαν διαφορές μόνο για την κατηγορία της αίσθησης επιστημονικής επάρκειας για τις γυναίκες συμμετέχουσες της κατεύθυνσης Ιστορίας, εύρημα που παραπέμπει στην αίσθηση των συμμετεχόντων σχετικά με την επάρκεια της συνθήκης της γνωστικής επάρκειας για την αποτελεσματική διδασκαλία ενός αντικείμενου (Κασσωτάκης, 2010). Ακόμη, η σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε ως προς το φύλο για τις γυναίκες συμμετέχουσες στην κατηγορία της επιλογής ενός αντικείμενου λόγω της φυσιογνωμίας του, παραπέμπει στο εύρημα σχετικά με την επιλογή των Αρχαίων Ελληνικών εξαιτίας της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας τους.

Συνολικά, οι συμμετέχοντες μέλλοντες εκπαιδευτικοί, ενώ φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει την πρόθεσή τους για πραγματοποίηση εκπαιδευτικής καριέρας, που συμπίπτει με την «ταυτότητα» και τον προσανατολισμό της Σχολής που φοιτούν, η οποία οδηγεί κατά κύριο λόγο στην ανάληψη υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντούτοις δεν φαίνεται να έχουν κατανοήσει πλήρως ουσιαστικές παραμέτρους της διδασκαλίας και της μάθησης και αισθάνονται ότι η Π.Α. με την παρούσα μορφή της δεν τους παρακινεί σε αυτό, επιθυμώντας γι' αυτό το λόγο να αναλάβουν αυτόνομο διδακτικό έργο. Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητικές αναπαραστάσεις και οι κουλτούρες των Τμημάτων προσδιορίζουν τόσο την επιλογή των γνωστικών αντικειμένων όσο και την αιτία επιλογής τους.

5. Προτάσεις

Τα ευρήματα της μελέτης παρακινούν στη διατύπωση προτάσεων τόσο για τη βελτίωση της Π.Α. όσο και για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών γενικότερα. Καταρχάς, τα προγράμματα σπουδών των οικείων Πανεπιστημιακών Τμημάτων οφείλουν να εστιάζουν στην απόκτηση και αξιοποίηση θεωρητικών, ερευνητικών και

στοχαστικών ικανοτήτων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας την κριτική και αναστοχαστική προσέγγιση τόσο της προσωπικής εκπαιδευτικής τους πράξης, όσο και των μεθόδων εργασίας άλλων εκπαιδευτικών. Βασικό επίτευγμα μιας ουσιαστικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι η απόκτηση ικανότητας σύνδεσης των θεωρητικών προβληματισμών με τη διδακτική πραγματικότητα που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη (Day, 2003).

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο τα οικεία Πανεπιστημιακά Τμήματα να αποδώσουν διαρκέστερο και ισχυρότερο ρόλο στην Π.Α. των φοιτητών τους υιοθετώντας μορφές που εμπλέκουν συστηματικότερα τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη σχολική ζωή (Μάρκου, 1991), όπως για παράδειγμα η συνεργασία τους με συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς με βάση το σύστημα των μεντόρων (mentoring), η διόρθωση γραπτών μαθητών, η πραγματοποίηση μικρο-διδασκαλιών. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η σταδιακή ενσωμάτωση της Π.Α. ήδη από τα πρώτα έτη φοίτησης (π.χ. Π.Α. I, II, III) και η εξοικονόμηση πόρων με σκοπό την ένταξη των φοιτητών και φοιτητριών της Π.Α. σε επιδοτούμενα προγράμματα, η οποία θα ενισχύσει το αίσθημα ένταξής τους σε έναν επαγγελματικό χώρο. Ακόμη, κρίνεται σκόπιμο, ακόμα και στην περίπτωση που η Π.Α. διεξάγεται με αυτή τη μορφή που περιγράφεται στην παρούσα έρευνα, πέρα από την αναλυτική συζήτηση μετά τη διδασκαλία, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης διδασκαλίας, ώστε να κατανοήσουν σε βάθος τη διδασκαλία ως θεωρία και πράξη. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η Π.Α. μέσα από τη δυνατότητα που προσφέρει στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με ετερόκλητες εκπαιδευτικές συνθήκες και να ανα-στοχαστούν σε αυτές, τους προτρέπει στη σταδιακή επαγγελματική ωρίμαση και στη συνειδητοποίηση του ρόλου τους, ο οποίος δεν προκύπτει γραμμικά από την απλή γνώση παιδαγωγικών θεωριών και πρακτικών, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας πολύπλοκης διαδικασίας, η οποία καταλήγει στη λήψη των ορθότερων δυνατών αποφάσεων με κριτήριο το καταλληλότερο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Σημείωση

Οι συγγραφείς της μελέτης εκφράζουν ευχαριστίες προς τα μέλη ΔΕΠ του Τομέα Παιδαγωγικής του Ε.Κ.Π.Α. κ. Ευαγγελία Φρυδάκη και κ. Θεοδώρα Κάββουρα για τη συμβολή τους στη διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων καθώς και τον κ. Γεώργιο Σπανό για την κριτική του αρχικού δοκιμίου της εργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bacharach, N., T. Heck & K. Dahlberg (2010) Changing the face of student teaching through co teaching. *Action in Teacher Education*, 32 (1): 3-14.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Bulletin*, 84 (2): 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beck, C. & C. Kosnik (2002) Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29 (2): 81-98.
- Borko, H. (2004) Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8): 3-15.
- Calderhead, J. (1991) The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7 (5/6): 531-535.
- Day, C. (μετ. Α. Βακάκη) (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Desimone, L. (2009) Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3): 181-199.
- Hascher, T., Y. Cocard & P. Moser (2004) Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10 (6): 623-637.
- Kelleher, F. (Ed.) (2011) *Women and the Teaching Profession: Exploring the Feminisation Debate*. Paris & London: UNESCO.
- Korthagen, F., J. Loughran & M. Lunenburg (2005) Editorial: Teaching teachers- studies into the expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2): 107-115.
- Kyriakou, C. & M. Coulthard (2000) Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 26 (2): 117-126.
- Moss, J. (2008) Leading professional learning in an Australian secondary school through school-university partnerships. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36 (4): 345-357.
- O'Neill, S. & J. Stephenson (2012) Exploring Australians pre-service teachers sense of efficacy, its sources, and some possible influences. *Teaching and Teacher Education*, 28 (4): 535-545.

- Qazi, W., K.J. Rawat & M. Thomas (2012) The role of practicum in enhancing student teachers teaching skills. *American Journal of Scientific Research*, 44: 44-57.
- Schön, D. (1987) *Educating the reflective practitioner*, San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, K. & L. Lev-Ari (2005) The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3): 289-302.
- Starkey, L. & P. Rawlins, (2012). Student teacher learning during practicum experience [on line]. Available: Teacher Education Advance Network, 4 (1). html <http://194.81.189.19/ojs/index.php/TEAN/article/viewFile/109/191>. [20.10.2015]
- Woolfolk Hoy, A. & R. Burke-Spero (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 21 (4): 343-356.
- Αμπαρτζάκη, Μ., Β. Οικονομίδης & Ε. Χλαπάνα (2013) Απόψεις των φοιτητών για τον σκοπό και την ωφελιμότητα της Πρακτικής Άσκησης. Στο Σ. Ανδρούτσου & Σ. Αυγητίδου (επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., 225-256.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2012) Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας 2012-2013, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2012) Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας 2012-2013, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2015) Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας 2015-2016, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Καζαμιάς, Α., Μ. Κασσωτάκης & Δ. Κλάδης (1996) Προβληματισμοί γύρω από την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, 445-455.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001) *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010) Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά τη μεταπολίτευση. Στα Πρακτικά του 1ου επιστημονικού συνεδρίου του Συλλόγου Εκπαιδευτικού Προσωπικού Σ.Ε.Π.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 293-317.
- Μαρκαντώνης, Ι. (1991) Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής (επιμ.),

Χάρις: Αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Γ. Μελανίτη, Αθήνα: Μαυρομμάτη, 123-159.

- Μάρκου, Γ. (1991) Η πρακτική-επαγγελματική άσκηση των φοιτητών. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής (επιμ.), Χάρις: Αφιέρωμα στον Καθηγητή Νικόλαο Γ. Μελανίτη, Αθήνα: Μαυρομμάτη, 285-310.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1999) *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-Κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μετοχιανάκης, Η. (2002) Διδακτικές Ασκήσεις του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης (Επίπεδο Ι). Στο *Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου Ψυχοπαιδαγωγική της Προσχολικής Ηλικίας*, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, τόμ. Α'.
- Μπιλιώνη, Μ. (2003) *Το Ζήτημα της Εκπαίδευσης των Φιλολόγων μέσα από το Παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Οικονομίδης, Β. (2007) Οι φοιτητές κρίνουν την Πρακτική Άσκηση. Μελέτη περίπτωσης. Στο Δ. Χατζηδήμου, Κ. Μπίκος, Π. Στραβάκου & Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοεμβρίου 2006, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, τόμ. Β'.
- Παπαδοπούλου, Β. (1999) *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Εφαρμογές*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Σπανός, Γ.Ι. (1999) Απόψεις και στάσεις των φοιτητών για την παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση και τη διδακτική επάρκεια. Στο Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, Αθήνα: Ατραπός, 82-96.
- Σπανός, Γ.Ι. (2004) Προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων και παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση και διδακτική επάρκεια των προς διορισμό φιλολόγων καθηγητών. Στο ΠΕΦ (επιμ.), Σεμινάριο 32, *Ο φιλόλογος στη σύγχρονη κοινωνία: Σπουδές, δυνατότητες, προοπτικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 15-32.
- Σπανός, Γ.Ι. (2013) Η διδακτική της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης των φοιτητών. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Έ. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.), *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 87-94.
- Σπανός, Γ.Ι. (επιμ. Γ. Ι. Σπανός, μετ. Α. Αργυροπούλου & Ρ. Ευριπίδου) (2013) Πρόλογος του Επιμελητή. Στο M. Serra Goethals, R. A. Howard & M. M. Sanders, *Ο*

αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας: Μια δοκιμή προσέγγισης στην αναστοχαστική διδακτική πράξη. Ένα πλαίσιο για την αρχική και ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, Αθήνα: DaVinci, iii-viii.

Φρυδάκη, Ε. (2015) *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

Φρυδάκη, Ε., Θ. Κάββουρα, Ε.-Έ. Μηλίγκου & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.) (2013) *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.